

「読むこと」がなぜ批判されるのか

——「国語」から「日本語」の教育へ

紅 野 謙 介

はじめに

「大学入学共通テスト」の制度的かつ技術的な欠陥についてはもはやあらためて言うまでもないだろう。また「国語」の記述式問題の制度的欠陥をはじめとして、試験問題の内容及び「学習指導要領」改訂に底流するイデオロギーについては、拙著『国語教育の危機』（ちくま新書、二〇一八年九月）および『国語教育 混乱する改革』（同、二〇二〇年一月）において分析し、批評してきた。ここでは「基礎的読解力」の必要性が問われ、「思考力・判断力・表現力等」の獲得が目指されているにもかかわらず、「学習指導要領」で教材を「読むこと」が著しく排斥されていること、また獲得すべき能力として「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」という三種類に分節化し、それぞれに特化した指導に局限していることの問題点について論じたい。その根源にはこれま

での「国語」教育においても潜在していた言語観がある。今回の改訂によっても、その問題点が改善されるどころか、むしろより悪化する危険性が高く、そこにまた「日本語」という本来的なあるべき科目名の成立を妨げる排他的な言語観があることを指摘していきたい。

1 「読むこと」を縮小する

二〇〇七年六月、学校教育法の改正に伴い、「学力の三要素」は法律で次のように定義された。すなわち「基礎的な知識・技能」「思考力、判断力、表現力等の能力」「主体的に学習に取り組む態度」の三つである。法律で「学力」を定めたことに問題の発端があるのだが、これに基づいて、高大接続改革の答申では、高校教育で求められる三つの要素を次のようにアレンジした。

1 基礎的な知識・技能

2 思考力、判断力、表現力等

3 主体性・多様性・協働性等

これをさらに「学習指導要領」においては、教育によって生徒の「何ができるようになるか」という観点を重視するとして「資質・能力の三つの柱」を立て、「学力」をこう定義した。「生きて働く」「知識・技能」の習得、「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の三つである。どれも少しだけ言いかえてはいるが、大差はない。

しかし、言いかえることによって、茫漠とし、包括的になっている。なかでも三つ目の項目は、「主体的に学習に取り組む態度」から「主体性・多様性・協働性等」になり、さらに「学びに向かう力・人間性等」へと拡張している。学習に向かう「態度」を「学力」として捉えること自体にも疑問を抱くが、それが「主体性・多様性・協働性等」に広がり、「人間性」にまで至る。こうした「学力」はいったいどのように測定することができるのか、またそれが測定するのだろうか。

「資質・能力」という独特な用語選択にも見られるように、生来の性質を意味したはずの「資質」が教育可能な対象と措定され、いつのまにか「人間性」も養い、育成可能な対象とされた。学校が知識や技能といった物理的に測定できるものを身につけさせるものでなくなり、生徒たち一人一人の「主体性」や「人間性」を教育のターゲットとし、「多様性」や「協働性」をも学校が定義し、それらを身につけたかどうかを判断するというプログラムが用意されたのである。

さて、そうした自称「改革」において、とりわけ「国語」の「学習指導要領」改訂で最大のポイントとなるのが、教材を読む授業を減らしていくという方針である。高校の必修教科目として新たに設置されたのが「現代の国語」（2単位）と「言語文化」（2単位）であるが、そこで「現代の国語」は次のように指導内容に比べて時間数が指定されている（傍点は紅野による）。

「話すこと・聞くこと」に関する指導 ↓ 20～30単位時間程度
「書くこと」に関する指導 ↓ 30～40単位時間程度
「読むこと」に関する指導 ↓ 10～20単位時間程度
もうひとつの「言語文化」についてはこうなっている。

「書くこと」に関する指導 ↓ 5～10単位時間程度
「読むこと」に関する指導 ↓ 40～50単位時間程度

これが従来の「学習指導要領」だとなっていたか。現行では必修教科目の名称は「国語総合」（4単位）となっていて、同じように「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の指導が定義された上で、内容の取扱いについて、次のようになっている。

「話すこと・聞くこと」を主とする指導 ↓ 15～20単位時間程度
「書くこと」を主とする指導 ↓ 30～40単位時間程度

「読むこと」はこれ以外の時間ということである。4単位の「国語総合」は140単位時間にあたる。とすれば、最少でも「読むこと」に宛てる時間は95単位時間あったことになる。それが70単位時間ずつを想定する「現代の国語」「言語文化」では、「読むこと」は最少で50単位時間となる。20時間の減少になっているのだ。

しかも、「主とする指導」から「に関する指導」と変わっていることに注意しよう。現行では「話すこと・聞くこと」だけに限定することなく、そこを「主」としながらも幅を持たせて教えることができた。ささやかな変更に見えるけれども、それが明らかに限定した教育指導へと改訂されたのである。

この背景には、「学習指導要領」改訂を先導した中央教育審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（二〇一六年一月）がある。ちなみに次のような一節。

高等学校では、教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向があり、授業改善に取り組む必要がある。また、文章の内容や表現の仕方を評価し目的に応じて適切に活用すること、多様なメディアから読み取ったことを踏まえて自分の考えを根拠に基づいて的確に表現すること、国語の語彙の構造や特徴を理解すること、古典に対する学習意欲が低いことなどが課題となっている。（答申、一二四頁）

しかし、ここにいる「教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向」とは、高校現場でほんとうにそうなのだろうか。こうした受動的な授業の形態に対して、他方でさかんに推奨されているのが、「能動的学習」すなわちアクティブ・ラーニングである。「学習指導要領」がとりわけ今回、強く打ち出した「主体的で対話的な深い学び」は、アクティブ・ラーニングの別称と言っているだろう。大

学教育においてはアクティブ・ラーニングを求め、高校教育においては「主体的で対話的な深い学び」という言い方で授業の方法の改善を求めるのがこの教育改革の重点である。

ところが、実際の調査ではそうした改革と裏腹な調査結果が出ている。ベネッセ教育総合研究所は二〇〇八年より四年ごとに「大學生の学習・生活実態調査」（全国の大学生約五千人を対象としたインターネット調査）を実施しているが、その第三回報告書（二〇一六年）によれば、大學生はこの八年間でグループワークやプレゼンテーション、ディスカッションを取り入れた授業を履修する機会が格段に増加したにもかかわらず、むしろ近年になって学習方法を自分で工夫するより「大学の指導」を受けたいと考える学生が増え、学生生活についても自主性よりも「教員の指導・支援」を受けたいと考える学生が大幅に増加していたのである。

大學生を対象にしているので高校生も同じとは限らない。しかし、アクティブ・ラーニングという謳い文句とはべつに、目的と結果が異なっている事実は踏まえておくべきことだろう。そもそもアクティブ・ラーニングを成り立たせる条件とは何かがまったく不明確なままなのだ。

これまでの「読むこと」に偏った授業を批判する「学習指導要領」は、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」を中心とした授業を強く推奨し、それぞれの領域に教育内容を限定するよう指示している。解説本では、その傾向がより強められ、指導計画案はあからさまに分節化を促している。「能動的学習」が「話すこと・聞くこと」「書くこと」の中心にあることは言うまでもない。こうし

た提案は果たして素晴らしい成果をもたらすだろうか。他ならぬいベネッセの調査を見るかぎり、その見通しは明るくない。

2 ことばの総合的学習

百歩譲って、多くの高校でまだ「講義調の伝達型授業に偏っている傾向」があるとしよう。それをアクティブ・ラーニングに切り替え、生徒自身が問いを立てて考えていくような授業にするのはどうしたらいいのか。今回の改革案は、「国語」について二つの方策で臨んできた。ひとつは入試を変えてしまうこと。もうひとつが「話すこと・聞くこと」や「書くこと」中心の授業である。

講義型に固執する高校教員の言い分として、しばしば上がるのが入試の実績をあげなければならないという理由である。ならば、入試を変えてしまおう。しかし、事はそんなに簡単はずがない。中途半端な記述式を導入したところで、その傾向と対策を覚えれば対応できる。授業の方法論を変更するどころか、より一層の形式化を推し進めるだけである。

では、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」中心に切り替えるのが正しい選択か。実際には「書くこと」の授業はさかに行われている。従来のAO入試や推薦入試では小論文対策がもはや必須だからだ。

「大学入学共通テスト」における「英語」の民間試験導入の背景には、「話すこと」「聞くこと」「読むこと」「書くこと」という言語における四つの技能を重視し、それぞれの能力を測定して選抜に用いたいという狙いがあった。これに対しては、民間試験の導

入自体に向けられている批判がある一方、言語習得において四つの技能を別々に分節化して学ぶ、あるいは評価することの是非が取り上げられている。

同じように「国語」では「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」という三つの領域に再編された上で、「話すこと・聞くこと」の能力を育成する学習指導がさかんに喧伝されている。これは小学校、中学校においても強調されていて、高校までの連続的な一貫性がとりわけ今回、要求されている。小学校以来、「系統的・段階的に上の学年につなげていくとともに、螺旋的・反復的に繰り返しの学習を基本としている」ということになる。

もちろん、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の教育が不要だという教育関係者はひとりもないだろう。しかし、それが成果をもたらすというのは小学校や中学校における授業実践報告以外にはない。高校でも必ずそうなのと云えるだろうか。

アメリカの「英語」教育において、学習方法のメインストリームが文法訳読教育やオーディオリンガル・メソッドからコミュニケーション・アプローチに転換したのは一九七〇年代以降である。日本でも八〇年代にかけて普及し、コミュニケーション・ランゲージ・アプローチ(CLT)と呼ばれるようになった。そこで強調されたのが「言語能力だけでなく、運用、つまり、社会文化的な適切さに関する知識」をもった「コミュニケーション能力」であり、「言語は話し手が意味を創造するための社会的な道具(social tool)」として捉えられるようになった。現在の「国語」に要求されているものと根を同じくする。

このCLTにおいて取り入れられた方法のひとつが目的別言語教育（LSP）である。これは「看護師、技術者、ビジネスマンなどといった特定の職務に必要な言語や「コミュニケーションスキル」を教える」ことを目指すという。「現代の国語」や「論理国語」「国語表現」といった新規科目が「実用的」の理由の下に、何らかの目的をもった討論やインターンシップにおけるエントリースートの書き方、生徒会での特別予算の申請方法、地域住民への図書館案内など、特定のシチュエーションを設定することで「話すこと・聞くこと」「書くこと」の学習をさせようとしているのと酷似している。

しかし、このLSPについては、「英語」教育の内部からすでにその問題点が指摘されている。すなわち「学習者の目的を重視したアプローチである一方、学習者自身の主体的な意思を無視しルールや慣習への順応や同化を求め」てしまうからである。つまり、シチュエーションを設定して「コミュニケーション能力」を身につけるということは、そのシチュエーションが要請する既存の用語体系や言説形式等の文脈に適応することをまず優先させてしまう。その言外の文脈そのものを見つめ、批評的に捉える思考が排除される可能性が高いのである。

「主体的で対話的な深い学び」と言いながら、その評価が、シチュエーションに順応し同化した結果として、話したり書いたりすることのできる能力にのみ向けられるとしたら、それは真に「主体的」と言えるかどうか。すでに「英語」教育において表明されている危機に対して、どのような対策がなされているか。いや、

「国語」においては、こうした批判を無視して、むしろ「ルールや慣習への順応や同化」が目的化されていないか。大学においてアクティブ・ラーニングがすでに導入されているにもかかわらず、学生たちが受け身の授業を希望するという転倒は、まさにその授業方法がまがい物に終わっていることから来る暗黙の批判と受けとめるべきだと思う。

言外の「順応や同化」を求めること。この同調性ほど私たちの社会にあふれているものはない。結果的に「話すこと・聞くこと」「書くこと」だけを切り離し、そのみを前景化する授業とは、むしろ生徒たち自身の言葉を奪い取ることにしかないのではないか。

「主体的で対話的な深い学び」とは、たしかに理念としては美しく正しく聞こえる。しかし、「主体的」であることや「対話的」であることを計測する目盛りも器械もあるわけではない。一方で、「学習指導要領」改訂者たちが高校の教員たちに抱く不信は強い。「思考力・判断力・表現力等」を身につけさせると言いながら、教える側の教員ひとりひとりの判断力は信用しない。だから、パフォーマンス評価やルーブリックなどが出て来る。すべて評価ポイントを細かく決め、それにしたがって計測しろというのが文科省の主張である。しかし、それでほんとうに「主体的」であることや「対話的」であることは測ることができるのか。いや、それは問わない。「かのように」振る舞うことが求められる。ますます主体性も対話性も切り下げられ、ロボットになれ、そして人間だと思ひ込めというわけである。

しかし、「話すこと・聞くこと」は単一で成り立ちうるのだろうか。「学習指導要領」改訂者たちの指導計画案では、高校一年の「現代の国語」は「話すこと」から始まる。「聞き手に分かりやすいスピーチをしよう」というテーマのもとに四時間を費やすという。ほぼ二週間、この時間は話題を決め、話すことを三点に絞ることを学び、実際のスピーチを聞き比べ、評価する方法を学習する。つまり、話し方の作法の教育であり、同時にその型から逸脱することへの相互監視の方法を学ぶことになる。「講義調の伝達型授業」に終始していた先生ならどうするか。当然、その人がそれまでしていたように型を教える。その型に合わせて動くことを生徒たちは学ぶ。それが最短で、分かりやすいからだ。型が分からなければ、大量の参考書やマニュアルが用意されることだろう。教育改革はたぐいまれな商機でもあるからだ。

つまり、どう逆立ちしても「講義調の伝達型授業」はなくならない。なくしたように見せかけ、改革したつもりになるのが目的なのか。

いや、そもそも「読むこと」は「読むこと」だけで完結した授業なのだろうか。「読むこと」が「講義調の伝達型」になるのは、その教師が教材となったテキストを読みこなしていないからである。理解が行きとどいていなければ、生徒たちから質問を受けつけることもできない、応用させ発展させるテーマも見出させない。教材研究に向かわせる時間も余裕も与えず、その必要性も強調してこなかったからではないか。

分節化するのではなく、ことばの教育をめぐっていかに総合的

な学習の体系を作り上げるのか。そうした包括的で具体的な発想がない。それがこの間の教育改革の最大の問題点である。

3 「国語」から「日本語」へ

「話すこと・聞くこと」優先の考え方には、「国語」を自明の前提とする発想がこびりついているように思う。「コミュニケーション能力」を強調する教育改革の根底にあるのは、一方にグローバルズムによる「英会話」信仰である。他方、なぜ「国語」にまで持ち込まれるのか。日本人同士であつても、次第に会話や対話が困難になってきたと感じているからではないだろうか。同じ言語を共有しているはずなのに言葉が通じない。世代間の格差は高齢者と若者で極端に広がり、依然としてジェンダー間のギャップは解消されていない。発達障害などの名称が増えるにつれて、対話の困難の理由付けにされたりしている。マスメディアへの不信、共通の教養や娯楽のコードも薄くなった。コミュニケーションの本来の意味である「共有性」が前提にできなくなっている。

しかし、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」を優先したら、それは解消されるのか。まったくそうは思えない。むしろ、こうした改訂の立案者たちの言説を追うかぎり、彼らは「共有」するリソースやコードの再構築しか考えていない。いわく話し方や書き方の作法や伝統文化の強調である。それらをいまの社会的な言語活動の場で使えるようにすることが至上命題になっている。学習すべき対象のなかに、構造としての日本語が考えられていないのだ。

ここで中央教育審議会の委員メンバーでもあったロバート・キャンベルの発言を引いておこう。私との対談のなかで、キャンベルは英語話者としてのみずからの教育経験にふれて「日本人にとって日本語は空気のようなもので、ほとんどの人は「私は日本人だから、日本語は学習しなくてもいい」と思っている」と発言した。この言葉は意味深い。水や空気のように日本語をとらえ、自然に話せるもの、書けるものだと思っている。だから作法や共通コードへの目配りしか考えていない。果たして学校で学習する言語とはそういうものなのか。ここには第一言語を母語といつてはばからないのと同じ甘えがないか。

キャンベルの指摘は、たまたま対談のなかで洩れた一言に過ぎなかったが、今回の国語改革にはまったく構造として日本語を学ばせようという気配はない。言文一致体を新たな共通文体としてとらえ、これを国民のあいだに定着させる、そうした壮大な取組みが明治期において進められた。明治以来とか、戦後最大のような形容句だけは太袈裟だが、まったく新たな言語観に支えられた改革の意気込みはない。

グローバリズムという枠組みで見ると、私たちが日本語を使うという前提からまず自明とせずに考えなければならぬ。二〇一八年度の調査によれば、小学校から高校までの学校現場において日本語指導が必要な外国籍の生徒はすでに四万人を超えている。日本国籍があるが、やはり日本語指導が必要な生徒も一万人以上となった。では、今後、ますます増大するであろうこうした非日本語話者には特別な指導を施して、一般生徒の学ぶ「国語」

のクラスからは隔離するのだろうか。

重要なのは日本語をしっかりと教えていくプログラムである。非日本語話者の生徒は初級クラスで、日本語を第一言語とする話者の生徒は中上級クラスで教える。そうした覚悟をもって臨まなければ、真のインクルーシブ教育は成り立たない。そのとき中上級クラスであったとしても、教えるべきはしっかりとした日本語の語法や構造である。文法は詰め込み教育になるという批判は、それこそ互いに日本語話者として、何となくわかるという馴れ合いコミュニケーションの上に立った考えに他ならない。

かつて日本列島において日本語は多様なアクセント、イントネーション、状況に応じたバリエーション、漢文体から和文体、言文一致体まで幅広い言語的錯綜体として存在した。生徒が背負っているのはそれらのほんの一部であった。彼らは異なる言語体系を学ぶことを通して、日本語の使用者となったのである。いま私たちはそうした背景を失い、相対的に均質な日本語を、家族を通して身につけ、それで日本語を使いこなせていると思っている。それが間違っていることを、本来の教育改革は主張すべきではないか。私たちはまだ日本語を学びえていない。いかに日本語を使いこなせるようにするか。そのための気の遠くなるような作業が「国語」教育なのだ。

おそらく、そこではもはや「国語」という科目名称が自壊する。もはや「日本語」という科目名にしなければならないときが次第に迫っている。その不安と恐怖、回避しようという情動が今回の「学習指導要領」改訂に潜伏している。日本人の英語力を嘆くこと

から始まった「英語」入試改革も、この点から見ればまだ認識不足に陥っている。第一言語をそもそも第一とも自覚することなく、自然に身につけたと思ひ込み、その作法や文化コードの使い方のみを目指すかぎり、英語を構造として学び、身につけることは壁にぶつかり続けるに違いない。そもそも言語教育という体験をしていないからだ。

もちろん、これまでの「国語」に戻ることはできない。しかし、実用性を重んじ、滑らかなコミュニケーションばかりを前提にする改訂案よりも、さまざまな表現や文体のサンプル集であった現行の「国語」の方がまだ効果があったように思う。むしろ、改めるとしたら、これからである。「国語」から「日本語」の教育へ、どのような筋道を描くべきか。指導要領改訂でこれから数年間をムダに過ごす余裕はない。「国語」の教育・研究のあるべきかたちが問われている。

注

- 1 二〇一九年二月一日、文科省は「大学入学共通テスト」に英語の民間試験を導入する制度について、二〇二〇年度からではなく、二四年度からに延期すると発表した。「安心して、受験に臨むことができる仕組み」がまだ用意できていないというのが主な理由とされているが、もちろん、制度設計の脆弱さは「英語」に限ったことではない。
- 2 佐藤慎司・熊谷由理「コミュニケーション・アプローチ再考——対話、協働、自己実現をめざして」(『リテラシイズ』二〇集、二〇一七年)。
- 3 紅野「国語教育 混迷する改革」(ちくま新書、二〇二〇年一月) 参照。
- 4 ジェリー・Z・ミューラー「測りすぎ——ゼパフォーマンズ評価は失敗する

5

のか?」(松下裕訳、みすず書房、二〇一九年四月) 参照。過剰なバフォーマンズ測定への依存がアメリカでも機能不全に陥っていることが指摘されている。

ロバート・キャンベル、紅野謙介(対談)「『広義の文学』の可能性を求めて」(『中央公論』二〇一九年二月)。

(日本大学文理学部)